



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú, Decana de América

Facultad de Letras y Ciencias Humanas

Escuela Profesional de Lingüística

**Partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢)
empleadas por hablantes de español como L1
y de chino mandarín como L2**

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el Grado Académico de Bachiller en Lingüística

AUTOR

Andrea Del Pilar MEJÍA LIZA

ASESOR

Dra. Luisa Prisciliana PORTILLA DURAND

Lima, Perú

2020



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Mejía, A. (2020). *Partículas modales del chino mandarín ma (吗), ba (吧) y ne (呢) empleadas por hablantes de español como L1 y de chino mandarín como L2*. [Tipo de investigación de bachiller, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Andrea Del Pilar Mejía Liza
DNI	72379788
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-6383-1707
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Luisa Prisciliana Portilla Durand
DNI	06869501
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-0733-345X
Datos de investigación	
Línea de investigación	No aplica
Grupo de investigación	Estudios Lingüísticos y de Lingüística Interdisciplinaria (ELDLI)
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento
Ubicación geográfica de la investigación	Lima, Perú -12.072619399999999 -77.11283689999999
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2020 - 2021
URL de disciplinas OCDE	Lingüística https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06

«AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD»

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A los dieciséis días del mes de noviembre del dos mil veinte, a las 15:20 horas, se conecta vía Meet el Jurado de Sustentación integrado por los docentes miembros del Comité de Gestión de la Escuela Profesional de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos:

Dra. Luisa Portilla Durand	Presidente
Mg. Norma Meneses Tutaya	Miembro
Mg. Miguel Rojas García	Miembro
Mg. Víctor Martel Paredes	Miembro

El Jurado se reúne con el fin de evaluar y calificar la sustentación del Trabajo de Investigación de Bachillerato PARTÍCULAS MODALES DEL CHINO MANDARÍN MA (吗), BA (吧) Y NE (呢) EMPLEADAS POR HABLANTES DE ESPAÑOL COMO L1 Y DE CHINO MANDARÍN COMO L2, presentado por la estudiante Andrea Del Pilar Mejía Liza.

Concluida la sustentación de la estudiante, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

Números: 16

Letras: dieciséis

Luego del proceso de sustentación y calificación correspondientes, se comunicó a la estudiante el resultado obtenido, por lo cual el Jurado recomienda a la Facultad que se le otorgue el grado académico de BACHILLER EN LINGÜÍSTICA.


A las 15:30 horas concluyó el acto de sustentación, de lo cual los miembros del Jurado dan fe firmando la presente acta.



Dra. Luisa Portilla Durand
Presidente



Mg. Norma Meneses Tutaya
Miembro



Mg. Miguel Rojas García
Miembro



Mg. Víctor Martel Paredes
Miembro

Índice

I.	CAPÍTULO I: Planteamiento del problema	4
	1.1. Caracterización del problema	4
	1.2. Preguntas de investigación	7
	1.2.1. Pregunta general	7
	1.2.2. Preguntas específicas	8
	1.3. Hipótesis	8
	1.3.1. Hipótesis general	8
	1.3.2. Hipótesis específicas	8
	1.4. Objetivos	9
	1.4.1. Objetivo general	9
	1.4.2. Objetivos específicos	9
	1.5. Justificación del problema	9
II.	CAPÍTULO II: Antecedentes	11
	2.1. Antecedentes de la interferencia lingüística del español como L1 en lenguas asiáticas como L2	11
	2.2. Antecedentes de las partículas modales del chino mandarín	23
III.	CAPÍTULO III: Marco conceptual	30
	3.1. Adquisición de la lengua materna y segunda lengua	30
	3.1.1. Lengua materna	30
	3.1.2. Segunda lengua	31
	3.1.3. Habilidades lingüísticas y la competencia pragmática en la adquisición	32
	3.2. Análisis de errores	33
	3.3. Lingüística	34
	3.3.1. Pragmática	34
	3.3.1.1. Elementos de la Pragmática	35
	3.3.1.1.1. Significado	35
	3.3.1.1.2. Contexto	35
	3.3.1.2. Pragmática intercultural	37
	3.4. Lingüística Aplicada	38
	3.5. Interlingüística	38
	3.5.1. Interferencia	39
	3.5.1.1. Interferencia lingüística	40
	3.5.1.1.1. Interferencia cero	40
	3.5.1.1.2. Interferencia positiva o transferencia positiva	41

3.5.1.1.3. Interferencia o transferencia negativa	41
3.6. Chino mandarín	42
3.6.1. Datos sobre el chino mandarín	43
3.6.1.1. Partículas de chino mandarín	44
3.6.1.2. Partículas modales de chino mandarín	44
3.6.1.2.1. Partícula modal <i>ma</i> (吗)	45
3.6.1.2.2. Partícula modal <i>ba</i> (吧)	45
3.6.1.2.3. Partícula modal <i>ne</i> (呢)	46
Referencias bibliográficas	47

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se presentan los elementos que permiten establecer el planteamiento del problema de esta investigación.

1.1. Caracterización del problema

La adquisición de una lengua ocurre de manera inconsciente y espontánea, ya que acontece en un contexto natural. Entre los resultados de la adquisición se aprecian el habla fluida y la internalización de un conjunto de reglas de una lengua (Muntzel, 1995). Se suele relacionar el concepto de adquisición con el de lengua materna (en adelante, L1), la cual es aquella «en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo» (Centro Virtual Cervantes, 2009, párr. 7). Es por ello que la persona es capaz de aplicar ciertos elementos lingüísticos y extralingüísticos en su L1 para adecuarla según el contexto en el que se realiza el acto comunicativo.

Sin embargo, la adquisición también puede relacionarse con el concepto de segunda lengua (en adelante, L2), la cual refiere a una lengua diferente a la L1; esto se debe a que se «aprende la L2 cuando ya se ha aprendido la L1 y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro» (Koike y Klee, 2003, p. 4). La adquisición de una L2 implica a que la persona retenga un conocimiento consciente de las reglas; por ello, se requiere un mayor esfuerzo para conservar la información de la gramática de una lengua diferente a su L1 (Muntzel, 1995).

El reto con respecto a la L2 se presenta en que el estudiante consiga dominar las habilidades lingüísticas que regulan una lengua: hablar, escuchar, escribir y leer. No obstante, el manejo de estas habilidades no garantiza el logro del aprendizaje, ya que los conocimientos aprendidos en un aula de clase son bastante limitados, en comparación con los de un estudiante que se relaciona con hablantes nativos. Según Castañeda (2016), el hablante, además de sus habilidades lingüísticas, debe desarrollar una «capacidad inherente a los procesos comunicativos eficaces» (p. 3), esta es la competencia pragmática.

Es por ello que en esta tesis se busca realizar un estudio que permita determinar si las personas que han estudiado chino mandarín y, por ende, lo consideran su L2 emplean correctamente un aspecto específico de esta lengua: las partículas modales. Como se indica líneas más arriba, en el aula se aprende acerca de la gramática de una lengua, pero muchas veces la enseñanza se enfoca en el aspecto formal, por lo que se pueden obviar aquellos elementos —en este caso, las partículas modales del chino mandarín— identificados como parte del habla espontánea y natural de los hablantes nativos.

Debido a que la Lingüística es la ciencia que se encarga de estudiar al lenguaje humano, sus ramas se especializan en investigar acerca de un aspecto específico de este; por ejemplo, la sintaxis estudia el lenguaje con respecto a la relación de las palabras de una lengua para formar estructuras mayores, como sintagmas u oraciones. Asimismo, la Lingüística abarca no solo los componentes lingüísticos, sino también los extralingüísticos, tales como los elementos que la Pragmática examina, esto es, las situaciones en las que se utiliza el lenguaje en determinados contextos. En este sentido, es pertinente señalar que el contexto juega un papel importante en el uso de partículas modales porque, de acuerdo con ello, un enunciado puede adquirir diferentes interpretaciones (Kobashi, 2018).

Al abarcar un estudio que se centra en hablantes cuya L1 es el castellano y su L2 es el chino mandarín, se debe tener en consideración que ambas lenguas comparten ciertas similitudes en cuanto a la gramática —por ejemplo, la sintaxis básica de una oración (SVO)—, pero también presentan diferencias que pueden complicar el aprendizaje del hispanohablante. Es por esta razón que se toma en cuenta, específicamente, la pragmática intercultural, puesto que esta estudia las similitudes y diferencias encontradas al comparar las normas culturales que regulan el uso de la lengua (Richards y Schmidt, 2010). Las diferencias pueden ocasionar que ciertos elementos de la L1 se mantengan en la otra, por lo que la producción de la L2 puede resultar antinatural o forzada —conocidos como errores de producción—, o generar malinterpretaciones. Tanto los errores de producción como las malinterpretaciones, al igual que la sobreproducción y la subproducción, corresponden a las cuatro consecuencias de un tipo de interferencia lingüística que identifica Odlin (1989).

Con respecto a las interferencias lingüísticas, de acuerdo con Benítez (2015), estas son entendidas como «la influencia que ejerce la lengua materna durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua» (p. 36). Las interferencias lingüísticas pueden ser de tres tipos: la interferencia cero, la interferencia positiva o de facilitación —llamada también transferencia positiva (Odlin, 1989; Richards y Schmidt, 2010)— y la interferencia o transferencia negativa. En esta tesis se considera la última porque son las diferencias entre el castellano y el chino mandarín las que pueden originar los errores de producción de los estudiantes, ya que al ser las partículas modales un aspecto de la gramática china que no comparte con el español, el empleo correcto de estas puede resultar un reto por parte del aprendiz del chino mandarín hispanohablante.

Las partículas modales constituyen un elemento gramatical que añade expresividad y un significado implícito que el hablante desea transmitir. Si se omiten, el mensaje del emisor puede resultar poco natural para el hablante nativo del chino mandarín. Por otra parte, el uso incorrecto puede generar un malentendido en el mensaje, ya que puede transmitir un significado diferente al de la intención del emisor, conocido como el significado del hablante (Frías, 2001).

Para los fines de esta investigación, se estudian las partículas modales *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢). La primera es una partícula modal que se utiliza para las preguntas con respuestas del tipo «sí» y «no», por lo que evidencia la intención interrogativa del hablante. La segunda partícula modal expresa, por un lado, duda e incertidumbre y, por otro lado, sugerencia o pedido. Por último, la partícula modal *ne* (呢) puede atenuar el tono de la oración.

1.2.Preguntas de investigación

Para este trabajo se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1.2.1. Pregunta general

- ¿Qué tipo de interferencia lingüística se presenta en el uso de partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cuál es la consecuencia que presenta la transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín?
- ¿En qué contextos se produce la transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín?

1.3. Hipótesis

Se formulan las siguientes hipótesis que responden a las preguntas de investigación.

1.3.1. Hipótesis general

- El tipo de interferencia lingüística que se presenta en el uso de partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín es la transferencia negativa.

1.3.2. Hipótesis específicas

- La consecuencia que presenta la transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín es la malinterpretación.
- La transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín se produce en el contexto situacional.

1.4. Objetivos

Para la investigación se señalan los siguientes objetivos que corresponden a las preguntas de investigación.

1.4.1. Objetivo general

- Determinar qué tipo de interferencia lingüística se presenta en el uso de partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por parte de los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín.

1.4.2. Objetivos generales

- Identificar la consecuencia que presenta la transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín.
- Establecer los contextos en los que se produce la transferencia negativa en el empleo de las partículas modales del chino mandarín *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) por los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín.

1.5. Justificación

Las partículas modales del chino mandarín son elementos lingüísticos que no contienen un significado propio, sino que agregan un significado implícito dentro del enunciado. La elección de una partícula modal no debe ser al azar, ya que puede modificar el significado que el hablante desea transmitir. Es por ello que se considera de suma importancia que los estudiantes de chino mandarín aprendan correctamente el empleo de estas, debido a que se

puede originar una malinterpretación si el aprendiz las utiliza inadecuadamente. Con este fin, se busca realizar un estudio de corte descriptivo para determinar si los hablantes nativos del español cuya L2 es el chino mandarín emplean de manera correcta las partículas modales *ma* (吗), *ba* (吧) y *ne* (呢) en los contextos adecuados.

Por otra parte, este estudio significa un aporte para la Lingüística Aplicada —resolver los problemas referentes al lenguaje aplicando no solo conocimientos lingüísticos, sino de diferentes áreas—, específicamente para el ámbito educativo. Con lo anterior, además del concepto de interferencia lingüística, específicamente, la transferencia negativa, se debe considerar que este tipo de investigaciones aporta al contexto de la enseñanza de la gramática de una L2, lo que genera que se preste mayor atención a aquellas dificultades que se pueden presentar ante las diferencias entre la L1 y la L2. Esto con la finalidad de que se eviten o se reduzcan los errores que se producen a partir de dichas diferencias.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES

Para el tema de esta tesis, se abarcan dos aspectos: la interferencia lingüística del español como L1 en el chino mandarín —en otras palabras, una lengua asiática— como L2 y las partículas modales del chino mandarín. Debido a la falta de investigaciones que consideren ambos aspectos simultáneamente, este capítulo se divide de la siguiente manera: en primer lugar, los estudios previos que tratan sobre la interferencia lingüística del español como L1 en una lengua asiática como L2; en segundo lugar, los trabajos que estudian las partículas modales del chino mandarín.

2.1. Antecedentes de la interferencia lingüística del español como L1 en lenguas asiáticas como L2

En este apartado se describen cuatro antecedentes en los que se realiza un estudio acerca de la interferencia lingüística que produce el español como L1 en la adquisición del chino mandarín o japonés como L2. Asimismo, a modo de contraste, se incluye un trabajo con una premisa inversa: la interferencia lingüística de una lengua asiática como L1 en el español como L2.

2.1.1. «Algunos problemas para estudiantes hispanohablantes en el estudio de lengua japonesa como L2» (2007), de María Amparo Montaner Montava

En este artículo, Montaner presenta un conjunto de las dificultades más notables que un hablante de español como L1 encuentra al aprender el japonés como L2. Esto a partir del contraste entre ambas lenguas, puesto que se trata de un estudio desde la perspectiva de la Lingüística Contrastiva; es decir, se analizan las similitudes y, principalmente, las diferencias que se manifiestan al comparar los componentes de dos lenguas, en este caso, del castellano y del japonés. El propósito de este estudio es determinar los principales problemas que el estudiante hispanohablante enfrenta al estudiar la lengua japonesa; asimismo, se busca «apuntar algunas de las maneras en que estos aspectos conflictivos se podrían presentar a los hablantes españoles para facilitarles el estudio de la lengua japonesa» (p. 2).

Con respecto al marco teórico, Montaner adopta un criterio de simetría para tomar en consideración los contrastes que originan las dificultades que identifica; dicho criterio consiste en explicar un aspecto de la gramática japonesa y compararlo con el equivalente en la gramática española. Sin embargo, como comenta la autora, cada caso que presenta lo estudia de manera muy amplia, lo que no permite profundizar el punto que evalúa. Por otra parte, se debe señalar que resulta interesante que en el artículo no solo se consideran los aspectos lingüísticos, sino también los comunicativos y lingüístico-culturales.

Los temas que se identifican como dificultades del japonés como L2 para el hablante de español como L1 son el orden de palabras, el carácter aglutinante, los contrastes fónicos, los sistemas de escritura japonesa, los aspectos gramaticales generales, la construcción con tópico, el vocabulario, la variación según el sexo, el uso de honoríficos, la conversación y la

dependencia contextual. Los dos últimos puntos resultan ser los más pertinentes para esta tesis, por ello, se detallan a continuación. En relación a la conversación, Montaner se enfoca en la cortesía japonesa, la cual se caracteriza por evitar el rechazo y la confrontación directa, por lo que «se debe prestar especial atención al contexto, porque en ocasiones se pueden confundir [los] actos de habla» (p. 6); además, en la conversación japonesa existe una asignación de turnos de habla diferente al del español, debido a que el hablante japonés debe seguir unas normas sociales que responden a su cultura. Por otro lado, la dependencia contextual refiere a que muchos aspectos de la lengua japonesa suelen ser omitidos porque se sobreentienden por el contexto; por ejemplo, una vez que ya se ha mencionado a una persona, se elimina la referencia a esta dentro del discurso porque se entiende que se sigue hablando de ella. Como se observa, el contexto juega un rol importante dentro de la lengua japonesa, lo cual supone una dificultad para el estudiante español, quien «debe acostumbrarse a extraer del contexto estos aspectos que no se expresan» (p. 7).

A lo largo del artículo, se describe la manera en la que todos los aspectos señalados pueden dificultar el aprendizaje del japonés al hispanohablante por las diferencias que existen entre ambas lenguas no solo en el ámbito lingüístico, sino también en las normas socioculturales que el hablante de cada lengua debe emplear para una adecuada comunicación. No obstante, en algunos puntos, Montaner señala que también existen similitudes entre estas lenguas que apaciguan las dificultades encontradas.

2.1.2. «Diferencias en la estructura textual del japonés y el español: su influencia en la traducción» (2010), de Juan Luis Perelló Enrich

De acuerdo con Gavrich (2002), la traducción no necesariamente implica el concepto de interferencia, pero esta sí resulta recurrente si el traductor solo se enfoca en el nivel oracional y el contenido proposicional de los enunciados e ignora los elementos de significación propios de cada lengua. Las diferencias y semejanzas interlingüales producen la interferencia entre lenguas, ya que para una adecuada traducción no solo se debe tomar en cuenta la sintaxis o el léxico, sino también «la precisión referencial y pragmática, los cambios efectuados, los principios que sigue el traductor, la naturalidad, la textura, la legibilidad y la falta de interferencias» (ibídem, p. 2). Cabe señalar que la traducción es un fenómeno que se produce de manera bidireccional, es decir, puede ser tanto de la lengua origen (L1) a la lengua meta (L2) como viceversa; sin embargo, para los fines de este apartado, se selecciona los ejemplos de Perelló (2002) en los que la L1 es el español y la L2 es el japonés, por lo que se interpreta la información como tal y no bidireccional.

Perelló busca explicar cómo las diferencias de las estructuras textuales del japonés y del español influyen en el proceso de la traducción. Aunque el autor reconoce que existen errores, como el cambio de tema sin justificación o los vicios de redacción, que pueden ser causados por que el traductor no domina suficientemente la L2, varias «imperfecciones» se deben a la interferencia estructural entre el japonés y el español, en otras palabras, «a [las] diferencias en la forma en que se organizan los textos de una y otra lengua» (p. 196). A modo de ilustración de la interferencia estructural, Perelló explica que el japonés es una lengua que regularmente omite información que se puede comprender por el contexto, a diferencia del español; el traductor del japonés al español, en su misión de lograr una traducción fiel del japonés, puede generar un vacío en el mensaje al receptor hispanohablante al obviar

información: se «trata de un español aceptable en términos gramaticales, pero pobre en la expresión, carente de naturalidad y [...] algo inconexo» (ibídem, p. 197).

Asimismo, Perelló observa que para una adecuada traducción de textos no se deben considerar solo las palabras y las oraciones, más bien, el texto completo en función de la intención significativa del emisor; de esta manera, el traductor puede permitirse ciertas libertades, como modificar la organización del texto, omitir datos redundantes que violan las normas gramaticales de la L2 o «explicitar información implícita en la cultura de origen pero desconocida en la lengua meta» (p. 198). Para ello, el marco teórico en el que el autor se apoya corresponde a la Lingüística Contrastiva, debido a que se debe conocer las características textuales de cada lengua para evaluar la mejor opción cuando se recrea el texto. Además, Perelló adopta la propuesta de Hartmann (1980) de una textología contrastiva, la cual combina la gramática del texto y la lingüística del discurso para analizar simultáneamente la forma en que las oraciones del texto se interrelacionan y este en su contexto, respectivamente.

Considerando lo anterior, Perelló emplea como metodología la recopilación de textos en japonés y español que compartan cierta comparabilidad para poder explicar el fenómeno que se presenta. Por este motivo, de los tres tipos de textos que identifica Hartmann —las traducciones como tales, los textos producidos en contextos similares y las adaptaciones—, Perelló trabaja solo con los dos primeros, porque en las traducciones se espera la presencia de las interferencias de la L1 en la L2, mientras que en los textos producidos en contextos similares las situaciones que originan el texto son similares, pero no existe una relación entre los textos de ambas lenguas. De esta manera, el autor del artículo analiza los siguientes aspectos: el contexto dentro del texto, la organización retórica, la coherencia y cohesión, la organización informativa y el tópico.

A modo de conclusión, Perelló sugiere que, además de incluir una comparación estadística, se debe considerar las diferentes tipologías textuales y los aspectos señalados para que la traducción suene natural; así, continuando con el ejemplo del principio, la información conocida, marcada en español por medio de artículos determinado y demostrativo, se debe omitir en japonés, puesto que se entiende por el contexto. Al mismo tiempo, y reafirmando la postura de Montaner (2007), Perelló resalta la importancia de los factores extralingüísticos y culturales de cada lengua para superar las interferencias que se puedan presentar en la traducción.

2.1.3. «La enseñanza de “chino para hispanohablantes” dentro del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*» (2011), de Consuelo Marco Martínez y Jade Lee Marco

En el artículo se presenta una adaptación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, texto publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en 2002, así como la enseñanza y la evaluación del chino mandarín como L2 en hablantes del español como L1. Marco y Lee consideran que para un estudiante de L2 no es suficiente con dominar el código lingüístico —es decir, considerar los elementos correspondientes a los niveles fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico—, sino también «actuar de forma comunicativamente adecuada en un contexto determinado» (p. 273); por ello, se deben tomar en cuenta los factores socioculturales, como concuerdan Montaner (2007) y Perelló (2010), y, adicionalmente, la comunicación no verbal para poder adquirir las destrezas necesarias para analizar y reflexionar acerca de las realidades que cada lengua conlleva.

El marco teórico en el que se apoyan Marco y Lee es el MCER: una base pedagógica para el aprendizaje y enseñanza de lenguas, enfocada en los niveles de dominio de una L2, sin dejar de lado el contexto cultural de la lengua. No obstante, ello no implica que excluyan los conceptos que el MCER descuida: la comunicación no verbal y la dimensión sociocultural. La primera abarca «el *paralenguaje* (entonación, volumen, pausas y ritmo al hablar), la *quinésica* (gestos y posturas corporales), la *proxémica* (gestión del espacio en la conversación) y la *cronémica* (concepción y el uso del tiempo)» (p. 315). Por otra parte, la dimensión sociocultural refiere a que una correcta comprensión del contexto cultural de comunicación permite descodificar adecuadamente un mensaje, ya que «una comunicación efectiva requiere descubrir las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan en el mundo que les rodea» (*loc. cit.*). Esta dimensión ayuda a que el hispanohablante que está aprendiendo chino mandarín como L2 deje de interpretar las conductas de los chinos nativos desde las normas socioculturales de su L1; pero el docente no debe condenar la malinterpretación de los alumnos, sino que debe «explotar los patrones culturales contrastados usándolos como punto de entrada en la cultura meta» (p. 316).

En las conclusiones se señala que la enseñanza del chino mandarín como L2 no debe centrarse únicamente en los contenidos lingüísticos (fonología, morfosintaxis y léxico-semántica), sino también debe considerar los factores socioculturales y la comunicación no verbal, lo cual puede generar que el aprendiz desarrolle actitudes positivas hacia el pluralismo cultural y lingüístico. Asimismo, se concluye que el análisis de errores demuestra que estos son inevitables, positivos y naturales dentro del proceso de aprendizaje, por lo que se aconseja que el docente no critique los errores del aprendiz, sino que los corrija con tacto; de

esta manera, la actitud del profesor, al igual que la formación teórico-práctica del estudiante, son factores importantes en la enseñanza-aprendizaje del chino mandarín como L2. A lo largo del artículo, no se aplica ni explica el análisis de errores, por lo que la mención de este en las conclusiones resulta, más bien, en un vacío en el marco teórico.

Cabe señalar que en este artículo no se abarcan las interferencias explícitamente; no obstante, constituye un estudio interesante porque, al tratar acerca de los retos del aprendizaje del chino mandarín como L2, se evidencia que las malinterpretaciones que pueda generar un mensaje en chino mandarín producido por un hablante de español como L1 no solo se debe al contenido lingüístico, sino también a los factores socioculturales que la lengua china implica y a la comunicación no verbal, que muchas veces es subestimada.

2.1.4. «Peticiónes en la conversación en lengua china: metodología para la comparación interlingüística» (2018a), de María Querol Bataller

En los antecedentes previos, se resalta el rol fundamental que tiene el aspecto sociocultural en el aprendizaje del chino mandarín como L2; sin embargo, Querol añade que estos elementos se deben estudiar desde la pragmática intercultural —similitudes y diferencias entre las normas culturales correspondientes a las lenguas— entre el español y el chino mandarín, puesto que la diferencia de los actos de habla y los usos de estos entre ambas lenguas ocasionan malinterpretaciones cuando un hablante del español como L1 y chino mandarín como L2 se comunica en esta lengua con un sinohablante. Para ello, la autora se enfoca en un tipo de acto de habla: las peticiones, a las cuales las analiza en contextos conversacionales orales en chino mandarín desde la perspectiva de un hablante del español

como L1. Se debe destacar que la postura de Querol plantea que las partículas modales del chino mandarín son empleadas únicamente en la oralidad, específicamente, en el habla espontánea.

En cuanto a la metodología, Querol recopila corpus extraído de dos capítulos del programa chino 匆匆那年：好久不见 (*Cōngcōng nà nián: Hǎojiǔ bùjiàn*) —a lo largo del artículo, se le conoce con el nombre de la traducción al inglés: *Back In Time: Long Time No See*—. Las conversaciones recreadas, aunque planificadas por guionistas, contienen elementos que corresponden al habla espontánea de los hablantes nativos del chino mandarín, ya que el programa está ambientado, en su emisión de ese entonces (2015 y 2016), en el momento actual de la ciudad de Pekín. La naturaleza y fluidez de los diálogos, aunque no espontáneos, permiten que el espectador olvide que son, en realidad, diálogos; además, el «visionado de la serie permite detectar, en las acciones y en los usos lingüísticos y discursivos de los personajes, algunas singularidades, al menos desde el punto de vista hispanohablante, de la cultura china» (p. 265). Entre los aspectos culturales chinos que difieren del español que Querol identifica dentro de la serie están el orden jerárquico social definido por medio de la decisión del uso del nombre de pila o del apellido, la referencia a uno mismo con humildad y modestia para responder a cumplidos y el estilo de comunicación implícito cuando el contenido del mensaje contiene información considerada, por ejemplo, como embarazosa. Con respecto al corpus, este se compone por las transcripciones de diálogos que, por su contenido e intención, se pueden identificar como una petición o disculpa; asimismo, se toma en consideración los siguientes criterios propuestos en investigaciones anteriores: las estrategias de petición utilizadas en el núcleo del acto de habla, la nómina y tipología de recursos atenuadores, intensificadores y alertadores y los actos de apoyo (número y posición).

En el artículo, se demuestra que en el chino mandarín el uso de atenuadores e intensificadores corresponde a una estrategia pragmática para reducir y aumentar la fuerza ilocutiva del acto de habla de la petición, respectivamente. A continuación, se detalla ambos recursos: la atenuación es una categoría pragmática que funciona como un mecanismo estratégico y táctico, por ende, intencional para mitigar la intención o efecto que se pudo haber producido en la conversación (Briz y Albelda, 2013); por otro lado, la intensificación es otra categoría pragmática que se caracteriza por que el valor comunicativo transmitido por los recursos lingüísticos advierten al receptor del mensaje que un elemento excede el curso normal que debería haber en la comunicación (Albelda, 2014).

Querol concluye que para realizar peticiones en el chino mandarín se prefiere recurrir a una estrategia directa, lo cual contrasta con el español; no obstante, en el artículo se señala que el empleo de recursos pragmáticos de carácter atenuador se incluye dentro de esta estrategia, por lo que la omisión de los atenuadores puede ocasionar malentendidos en la conversación. Estos malentendidos son considerados como parte de la interferencia lingüística que se origina porque el hispanohablante no maneja los aspectos socioculturales que el chino mandarín implica.

2.1.5. Un caso inverso: *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses (2018), de Saori Kobashi*

Esta tesis es la respuesta después de observar que los estudiantes cuya L1 es el japonés y están aprendiendo el español como L2 cometen errores en el empleo de los artículos en español. Para disminuir estas equivocaciones recurrentes, Kobashi realiza un estudio de la

interlengua de los estudiantes japoneses, bajo la metodología del análisis de errores, y propone un modelo metodológico-didáctico para el aprendizaje de esta categoría gramatical del español que facilite la comprensión de esta y mejore su producción.

En el estudio, se busca, principalmente, examinar la relación entre el nivel de dominio del español y el grado de precisión en el empleo del artículo español por parte de los estudiantes japoneses. De lo anterior, se extrae que el alcance de la investigación es correlacional porque trabaja con dos variables: el grado de precisión en el empleo del artículo español por los alumnos japoneses (variable dependiente) y el nivel de dominio del español de los alumnos japoneses (variable independiente). Además, se emplean y analizan datos cualitativos y cuantitativos, por lo que corresponde a un enfoque mixto; mientras que el diseño de investigación es no experimental transversal, ya que no se manipulan las variables y se estudia el fenómeno de la interferencia lingüística en un solo momento.

En relación a la muestra, se seleccionó, por medio del muestreo probabilístico, a 54 estudiantes japoneses de cinco universidades japonesas donde se imparten clases de español como L2: 33 de Kansai Gaidai University, 7 de Dokkyo University, 7 de Meiji Gakuin University, 7 de Sophia University y 3 de Seisen University. Esta muestra se dividió en dos grupos: los que estudiaban la especialidad de Filología Hispánica (33 colaboradores) y los que pertenecían a otras especialidades (21 colaboradores). Asimismo, se recurrió a un grupo de control, compuesto por 93 estudiantes universitarios españoles cuya L1 es el español; adicionalmente, estos colaboradores debían tener una titulación en Filología o alguna área relacionada a esta.

Para la recopilación de datos, se elaboraron dos cuestionarios: uno para la muestra y otro para el grupo de control. Las indicaciones de ambos cuestionarios se redactaron en la L1 del colaborador, la duración era entre 15 a 25 minutos y se llevó a cabo por una página web; además, los cuestionarios estaban compuestos por dos partes: la primera estaba orientada a recoger los datos personales de los colaboradores, mientras que la segunda correspondía para la prueba lingüística. Este diseño permitió que los colaboradores empiecen por lo que requirió menor esfuerzo para luego continuar con la actividad que solicitaba mayor razonamiento y, por ende, resultaba más ardua. Cabe señalar que los cuestionarios incluían preguntas correspondientes a los factores individuales que influían en el aprendizaje de una L2, como edad, sexo, tiempo y modalidad de estudio, lenguas que domina y experiencia en otros países.

En cuanto al marco teórico, Kobashi presenta la definición, ventajas e inconvenientes tanto del análisis contrastivo como del análisis de errores e interlengua; finalmente, opta por no considerar tanto el análisis contrastivo, ya que, aunque permite contemplar las diferencias y semejanzas entre los sistemas lingüísticos entre dos lenguas y, así, prever los aspectos que significarían una dificultad para el estudiante, «este método se limita a comparar los rasgos formales de pares de oraciones y no incluye en su observación la función comunicativa ni el contexto en cada caso» (p. 15). Asimismo, la autora sustenta que el análisis de errores, junto con el concepto de interlengua, permite obtener un mayor y profundo conocimiento sobre el proceso del aprendizaje de una lengua; sin embargo, advierte que este método está condicionado por los errores que comete la muestra, por lo que, si un colaborador evita el uso de ciertas estructuras de la L2 porque las considera difíciles, entonces no se podría estudiar dicho error al no usarlo. No obstante, Odlin (1989) indica que la subproducción — evitar las estructuras de la L2 que difieren de la L1— corresponde a una consecuencia de la

transferencia negativa, por lo que, incluso si el colaborador evitase dichas estructuras de la L2, ya evidenciaría errores.

A modo de conclusión, Kobashi comprueba que sí existe una relación entre el nivel del español y el grado de precisión en el uso del artículo de esta lengua; en otras palabras, cuando un estudiante japonés profundiza más conocimiento del español, se reducen los errores en el uso del artículo. Resulta interesante que la disponibilidad del contexto en los textos españoles no influye positivamente en el empleo del artículo en español para los estudiantes japoneses. Esto se debe a que, relacionándolo con el ejemplo que presenta Perelló (2010) en la introducción de su artículo, el japonés es una lengua que omite información al considerarla como sobreentendida por el contexto; en este caso, por más que se proporcione el contexto necesario para guiar a los estudiantes japoneses a utilizar los artículos del español dentro de los textos, dicho contexto puede generar la transferencia negativa: la omisión de información del japonés se manifiesta en la elección de omitir el artículo en español, lo cual se considera como un error de producción.

2.2. Antecedentes de las partículas modales del chino mandarín

En este apartado se describen tres antecedentes en los que se realiza un estudio acerca de las partículas modales del chino mandarín. Estos trabajos previos se caracterizan por enfocarse en la Pragmática, la cual es la rama de interés para esta tesis.

2.2.1. A Pragmatic Study of some Sentence-final and Post-verbal Particles in Mandarin Chinese (1988), de Han Yang

En esta tesis, se revisa el uso de las partículas *sentence-final* (final de oración) y *post-verbal* (posverbal) de chino mandarín desde el campo de la Pragmática. El interés del estudio surge a partir de la observación de la cantidad de usos que una sola partícula puede tener; por ejemplo, Yang distingue once usos para la partícula *ba* (吧). Para ello, la autora se enfoca en las partículas *ba* (吧) y *le* (了) para evaluar el panorama de las partículas en final de oración y posverbal, respectivamente. Para los fines de esta investigación, se revisa solo la partícula *ba* (吧) porque es estudiada como una partícula modal.

Para empezar, resulta pertinente rescatar la definición de «partícula» y la distinción entre dos tipos de partículas que presenta Yang. En la tesis, se indica que las partículas en chino mandarín son una clase de morfemas que, aunque no posean un significado léxico independiente, adquieren un peso pragmático, como indicar la actitud del hablante; además, agrega que las partículas son una de las características del habla oral del chino mandarín, ya que, por lo general, se evidencian más en el lenguaje oral que en el escrito. Sin embargo, Yang reconoce que el sistema lingüístico se divide en la forma hablada y la escrita, siendo en la última que se distinguen dos tipos: el lenguaje escrito formal y el *speech-written-down* (discurso escrito); las partículas del chino mandarín se incluyen tanto en el lenguaje oral como en el discurso escrito. Esto contrasta con la postura de Querol (2018a), quien señala que las partículas modales solo corresponden al ámbito de la oralidad.

Siguiendo con la gramática china, debido a la falta de significado léxico, se clasifica a las partículas como 虚词 (*xūcí*), las cuales se traducen como «palabras vacías», a diferencia

de las «palabras lexicales» 实词 (*shící*). Por su parte, las partículas en final de oración se encuentran bajo la categoría de 语气词 (*yǔqìcí*) —conocidas en inglés como *mood words* y se traducen literalmente al español como «palabras del ánimo»—; no obstante, Yang señala que este tipo de partículas no solo indican ánimo, por lo que rechaza este término.

Con respecto al marco teórico, Yang abarca los principios pragmáticos de la comunicación humana y el principio de cooperación y las máximas de Grice, el principio *speaker knows best* («el hablante sabe mejor») de Foreman, el principio de cortesía de Leech y la noción del acto de habla indirecto de Searle. Estas teorías permiten determinar el uso de una partícula y explicar por qué el hablante recurre a ella y cómo afecta su empleo en la comunicación. En cuanto a la metodología, se recopila un corpus de datos en los que se aprecia el uso de las partículas.

Finalmente, en las conclusiones, se resalta el hecho de que las partículas en final de oración no solo indican ánimo, ya que se emplean no solo en las oraciones declarativas, sino también en las interrogativas e imperativas. Asimismo, Querol señala que la Pragmática, en comparación de las otras disciplinas de la Lingüística, como Fonología, Sintaxis y Semántica, es la rama que permite conocer y comprender acerca de las partículas del chino mandarín. Sin embargo, indica que para un adecuado análisis de las partículas en chino mandarín se debe tener en consideración no solo la descripción de la lengua y de la pragmática de la comunicación, sino también otras áreas de la ciencia, como la ontología y antropología.

2.2.2. «A Relevance-Theoretic Analysis of the Pragmatic Marker *ba* in Mandarin Chinese» (2010), de Marita Ljungqvist

En el artículo, Ljungqvist propone emplear una descripción de la teoría de la relevancia en el uso de la partícula *ba* (吧) del chino mandarín. Para ello, la autora apunta que esta partícula puede ser ubicada al final de las oraciones declarativas, interrogativas e imperativas, así como a mitad de la oración. En todas estas oraciones, el común denominador es que se expresa cierto sentido de incertidumbre o cierta actitud reacia por parte del hablante para realizar algo que se ha dicho; asimismo, también se aprecia que, en cierto grado, ofrece una oportunidad para que el oyente intervenga. Como indica Ljungqvist, la mayoría de análisis identifica estas funciones; no obstante, señala que se necesita conocer cómo el hablante comunica un mensaje mediante el uso de la partícula *ba* y cómo es posible explicar la diferencia de interpretaciones sobre esta partícula en distinta sintaxis y en contextos pragmáticos. De aquí parte la hipótesis de la autora: la partícula *ba* debe ser definida como un solo marcador con una función básica que puede ser interpretada de manera diferente dependiendo del contexto.

Para ello, el marco teórico en el que la autora se apoya es la teoría de la relevancia, ya que esta contribuye al estudio de los marcadores pragmáticos y aporta con la postura de que estos facilitan los procesos inferenciales en varios niveles de comunicación, lo que indica que dichos marcadores auxilian a la comunicación no solo implícita, sino también explícitamente. De acuerdo con Ljungqvist, en esta teoría, una implicatura es una suposición comunicada que es derivada solamente desde las inferencias pragmáticas.

A modo de conclusión, la autora señala que la partícula *ba* es un marcador pragmático con una función similar en las oraciones declarativas, interrogativas e imperativas; por ejemplo, en el caso de las dos primeras (declarativas e interrogativas) se puede emplear la

partícula *ba* para indicar un compromiso débil de lo que se anuncia respecto de la declaración o interrogación. Por otro lado, Ljungqvist observa que el equivalente a la partícula *ba* en inglés es *yeah?* (‘¿sí?’), *right?* (‘¿verdad?’) y *innit?* (‘¿no es así?’) y que dicha partícula *ba* se puede usar para involucrar al oyente en la conversación y expresar cortesía sin una intención real de permitir una respuesta o confirmación de este.

2.2.3. «吧 (ba) vs. 啊 (a), atenuación e intensificación en la conversación en chino» (2018b), de María Querol Bataller

En un primer momento, Querol discute la clasificación de las partículas modales, ya que en la gramática china se distinguen dos tipos de caracteres: los plenos 实词 (*shící*) y los vacíos 虚词 (*xūcí*). A diferencia de los primeros, los últimos no expresan un significado léxico concreto y no funcionan como elementos sintácticos independientes; entre los «caracteres vacíos» están las preposiciones, conjunciones, interjecciones y partículas. Sin embargo, en los textos occidentales se evita incluir a las partículas como «caracteres vacíos», debido a que adquieren un peso pragmático en el discurso conversacional, y, más bien, se aprecian los términos *mood words* (palabras del ánimo), *sentence-final particles* (partículas de final de oración) y *modal particles* (partículas modales).

En el artículo, se estudian las partículas *ba* (吧) y *a* (啊) y las funciones que cumplen en la oralidad, por lo que el objetivo del trabajo es determinar el valor y la función pragmática de estas partículas en los discursos conversacionales, además de identificar el valor y la función de estas partículas con respecto al fenómeno de la cortesía. Para ello, Querol busca establecer la diferencia entre el concepto pragmático de atenuación e intensificación y el concepto social de cortesía.

La metodología empleada en este artículo se apoya de los diálogos entre los personajes de la serie de televisión china 匆匆那年 : 好久不见 (*Cōngcōng nà nián: Hǎojiǔ bùjiàn*) —en inglés: *Back In Time: Long Time No See*—, ya que en este programa se puede apreciar el comportamiento y el habla de los chinos nativos, a pesar de que no trata de un habla espontánea, debido a que se utilizan libretos. Es válido agregar que Querol observa que el empleo de las partículas *a* (啊) y *ba* (吧) se concentra en los discursos orales, especialmente, cuando existe cierto grado de familiaridad y menor distancia social entre los participantes de la conversación. Retomando la metodología, los diálogos de los personajes se transcriben para analizar los usos de estas dos partículas.

Para el análisis, se examina la función pragmática de cada partícula después de extraer las realizaciones encontradas en el programa chino y de identificar los diferentes tipos oracionales y los tipos de actos de habla. En el caso de la partícula *ba* (吧), la mayoría de las realizaciones se presenta en oraciones enunciativas, imperativas y, en menor medida, interrogativas y que los actos de habla en los que se utiliza son las peticiones y las aseveraciones; se reconoce que los contextos del uso de esta partícula concuerdan con la descripción de la estrategia pragmática de la atenuación de Briz y Albelda (2013). Asimismo, Querol observa que la omisión de esta partícula no ocasiona que el enunciado sea agramatical, por lo que se concluye que su empleo es opcional, pero se recurre a la partícula para alcanzar un mecanismo estratégico para el fin comunicativo: la atenuación. Por otro lado, las realizaciones de la partícula *a* (啊), las cuales son mayores en número en comparación con la partícula *ba* (吧), son en oraciones enunciativas, imperativas, interrogativas y exclamativas; además, el recurso a esta partícula corresponde a la función intensificadora en un determinado contexto. De lo anterior, se desprende que las categorías

pragmáticas de la atenuación y de la intensificación son contextuales, ya que su determinación se basa en el contexto general o interactivo.

Finalmente, Querol concluye que, dependiendo de la lengua y del contexto, el hablante recurre a elementos verbales y no verbales para expresa la cortesía en su discurso; en el caso del chino mandarín, evidencia que, aunque el uso de las partículas *a* (啊) y *ba* (吧) puede tener un carácter cortés, la estrategia pragmática utilizada para la atenuación e intensificación, en algunos casos, incrementa la fuerza ilocutiva y, en otros, esta se atenúa.

CAPÍTULO III

MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se presentan los conceptos empleados como base para el desarrollo de esta investigación.

3.1. Adquisición de la lengua materna y segunda lengua

De acuerdo con Krashen y Terrell (1988), se puede denominar como «adquisición» cuando la lengua es usada para comunicar ideas reales; para ello, se deben cumplir dos requisitos: el mensaje del hablante debe ser comprendido y la presencia de un tipo de filtro afectivo, que incluye factores de motivación, de emoción y de autoconfianza. Por otro lado, Manchón (1987) añade que el «proceso de adquisición tiene lugar como resultado de la participación en la comunicación espontánea, donde el foco de atención está en el contenido del mensaje y no en la forma del mismo» (p. 43).

3.1.1. Lengua materna

Existe diversas posturas con respecto a la definición de *lengua materna*; por ejemplo, Kecskes y Papp (2000) recogen seis definiciones distintas: 1) lengua que se aprende de la madre, 2) primera lengua que se aprende, 3) lengua dominante en todo momento del hablante, 4) lengua dominante dentro del área geográfica del hablante, 5) lengua más empleada por el hablante y 6) lengua hacia la que el hablante desarrolla las actitudes más positivas. Para los fines de esta investigación, se adopta la definición que propone el Centro Virtual Cervantes

(2009): «Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación» (párr. 1).

3.1.2. Segunda lengua

Al igual que la «lengua materna», el concepto de *segunda lengua* varía según la postura que se adopte. Por ejemplo, Griffin (2005) señala que una L2 supone la existencia de una L1 ya formada, además de que se aprende en un aula, generalmente; por otra parte, Koikee y Klee (2003) agregan que la L2 se aprende después de la L1, sin importar la edad en la que se empieza el proceso de aprendizaje. Como se observa, existe una predominancia por relacionar el concepto de *segunda lengua* con el de *aprendizaje*. No obstante, teniendo como base el planteamiento de Krashen y Terrell (1988), también se puede enlazar con el concepto de *adquisición* si el dominio de la L2 permite que el hablante se comunique de manera espontánea.

De acuerdo con Krashen y Terrell, existe una distinción entre la adquisición y el aprendizaje. La adquisición es desarrollar habilidades lingüísticas en una lengua al usarla en situaciones comunicativas naturales, mientras que el aprendizaje refiere a conocer las reglas y tener un conocimiento consciente acerca de la gramática. Sin embargo, estos autores observan que hay una relación complementaria entre estos dos conceptos: la adquisición se utiliza cuando se empieza a formular oraciones en una L2 y se recurre al aprendizaje solo como una reflexión para realizar alteraciones y correcciones. Es válido agregar que Krashen

y Terrell señalan que la habilidad de hablar fluidamente en una L2 surge por sí misma después de haber adquirido, por medio del input, una suficiente cantidad de competencia.

3.1.3. Habilidades lingüísticas y la competencia pragmática en la adquisición

Las habilidades lingüísticas presentes en una lengua son las siguientes: hablar, escuchar, escribir y leer. Castañeda (2016) señala que el hablante no solo debe atender a estas habilidades, sino también debe desarrollar la competencia pragmática. Por su parte, Austín (2005) indica que la «noción de competencia pragmática ha ido aumentando su presencia en el campo de los estudios de adquisición de segundas lenguas» (p. 96). Esta autora agrega que «prominencia de la noción de competencia pragmática radica en el reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y de los efectos que una competencia pragmática imperfecta y subdesarrollada puede tener sobre dicha comunicación» (*loc. cit.*). Asimismo, Austín apunta que un estudiante de una L2 debe aprender los conocimientos socioculturales y lingüísticos de esta lengua para emplear las estructuras correctas en contextos adecuados. Por su parte, Cenoz y Valencia (1996) añade que los aspectos socio-pragmáticos de la competencia pragmática representan una dificultad en el aprendizaje. Finalmente, «los errores pragmáticos, al no ser fácilmente reconocibles, no siempre son atribuidos a falta de competencia pragmática, sobre todo en casos de hablantes con una alta competencia lingüística. Por ello sus consecuencias suelen ser nefastas para la inter-acción y la imagen del aprendiz» (Austín, 2005, p. 96).

3.2. Análisis de errores

Kobashi (2018) indica que esta herramienta científica

no solo sirve para mostrar los errores comunes a través de datos numéricos, sino también puede ayudar a evaluarlos, a explicar sus causas y a conocer las estrategias de los alumnos para hacerles frente, atendiendo a la necesidad de obtener los datos cualitativos (p. 17).

En un inicio, Corder (1974) identifica cinco etapas para la realización del análisis de errores: 1) seleccionar del tipo corpus, 2) identificar los errores, 3) clasificar los errores, 4) explicar los errores y 5) evaluar las implicaciones didácticas. Por su parte, Santos (2004) propone siete etapas que un estudio que aplica el análisis de errores debe considerar: 1) recopilar el corpus de datos, 2) identificar los errores producidos, 3) describir los errores identificados, 4) clasificar los errores según una taxonomía, 5) evaluar los errores, 6) discutir los resultados y 7) proponer una didáctica para que se implemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, Kobashi (2018) añade que para la práctica de los pasos 2), 3) y 4) se debe escoger un criterio de evaluación: pedagógico, etiológico, lingüístico, pragmático, comunicativo y cultural.

Para el fin de esta tesis, y considerando las propuestas de los autores citados, para la aplicación del análisis de errores se plantea el siguiente modelo de procedimientos: 1) recopilar el corpus de datos, 2) identificar los errores, 3) describir los errores, 4) clasificar los errores y 5) explicar los errores.

3.3. Lingüística

Según Coseriu (1983), la Lingüística es la ciencia que estudia al lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza. Es por ello que la Lingüística abarca un conjunto de disciplinas especializadas, las cuales se encargan de estudiar un aspecto determinado del lenguaje (Rojo, 1986). Existen dos elementos resaltantes en esta ciencia: la lengua y el habla. Por un lado, en el primero se realizan los estudios a nivel fonético-fonológico (Fonología y Fonética), a nivel morfosintáctico (Morfología y Sintaxis) y a nivel léxico-semántico (Lexicología, Lexicografía y Semántica); por otro lado, en el segundo elemento se abarca a la Pragmática.

3.3.1. Pragmática

Esta rama de la Lingüística estudia el significado que se interpreta como parte de un determinado contexto, por lo que se analiza el lenguaje en uso dentro de la conversación (Reyes, 2003); es por ello que la Pragmática abarca la interpretación y el uso de los enunciados. Por otra parte, Escandel, citado en Benítez (2015), señala que la Pragmática incluye el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación; en otras palabras, «las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario» (p. 118).

3.3.1.1. Elementos de la Pragmática

Entre los elementos que Frías (2001) reconoce en la Pragmática, se encuentran los enunciados, la subjetividad y objetividad, las implicaturas y explicaturas, los actos del lenguaje, las condiciones de verdad y presuposición, el significado y el contexto. Para los fines de esta tesis, se profundizan los dos últimos.

3.3.1.1.1. Significado

De acuerdo con Frías (2001), el significado de una oración puede ser interpretado en los siguientes dos niveles: el significado convencional y el significado del hablante. El primero refiere al significado literal de un enunciado; el segundo, al «significado distinto del que se percibe superficialmente, es intencional y depende del acto en el que se produzca el acto de la palabra, dado por el contexto» (p. 4). Para Reyes (2003), la Pragmática se interesa por el significado lingüística, mas no de un significado de palabras u oraciones ajenas al contexto, sino del significado completo de estos elementos lingüísticos usados dentro de los actos de comunicación.

3.3.1.1.2. Contexto

De manera breve, Frías (2001) define al contexto como «las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado» (p. 5). Por otro lado, Reyes (2003) propone una definición más general: «conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus

enunciados» (p. 19). Ambos autores comparten la clasificación del contexto en tres tipos: el lingüístico, el situacional y el sociocultural. El primero abarca el material lingüístico que precede y sigue a un enunciado; el segundo corresponde a los datos accesibles a los participantes de una conversación, los cuales comparten un contorno físico inmediato; el tercero «es la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias» (Reyes, 2003, p. 20).

No obstante, para esta tesis, se adopta la clasificación de cuatro tipos de contexto discursivo: espacio-temporal, interactivo o situacional, sociocultural y cognitivo.

3.3.1.1.2.1. Contexto espacio-temporal

En este tipo de contexto se toman en consideración las circunstancias históricas del texto o discurso; asimismo, el espacio en el que se pronuncia el mensaje de los participantes de una conversación también se encuentra en este contexto.

3.3.1.1.2.2. Contexto interactivo o situacional

El contexto situacional abarca la información situacional, es decir, el conocimiento del mundo sobre las situaciones habituales (Díez, 2013).

3.3.1.1.2.3. Contexto sociocultural

Según la definición de Reyes (2003), el contexto sociocultural refiere a una configuración de datos en los que se resalta los aspectos sociales y culturales de una lengua para comprender el comportamiento verbal y, así, adecuarlo a las circunstancias que se presentan.

3.3.1.1.2.4. Contexto cognitivo

De acuerdo con Edwards y Mercer (1988), el contexto cognitivo es una construcción mental que surge en la interacción con otros elementos y que hace posible la comprensión de un enunciado.

3.3.1.2. Pragmática intercultural

Se define como pragmática intercultural el estudio de las similitudes y diferencias que se encuentran al comparar las normas culturales que el hablante emplea para expresar y comprender los mensajes (Richards y Schmidt, 2010). Por su parte, Villegas (2016) indica que la pragmática intercultural acierta al considerar no solo la cultura del alumno, sino también la cultura y lengua meta, con la finalidad de evitar los «choques culturales, errores pragmáticos y malentendidos, a fin de alcanzar [...] una competencia comunicativa y fluidez cultural que le permitirán al estudiante su integración y adaptación transcultural» (pp. 73-74).

3.4. Lingüística Aplicada

De acuerdo con Dias (2013), la Lingüística Aplicada es «una disciplina interdisciplinar, indisciplinar y transdisciplinar» (p. 113). Por otro lado, Kock, citado por Sastoque (2008), la define como «la aplicación de conocimientos lingüísticos en campos distintos» (p. 48). En otras palabras, esta disciplina se encarga de llevar a la práctica los datos teóricos que se imparten en la Lingüística. Asimismo, su finalidad es resolver problemas de índole lingüístico con los conocimientos no solo de la Lingüística, sino también de otras disciplinas.

3.5. Interlingüística

De acuerdo con Benítez (2015), la Interlingüística puede ser definida desde dos puntos de vista diferentes: en un sentido amplio y uno más restringido. El primero señala que es una rama de la Lingüística que estudia «las condiciones en las que se genera el contacto entre lenguas y sus efectos que pueden aparecer en nuevas formas lingüísticas como el bilingüismo y plurilingüismo, interferencia, préstamos, calcos, etc.» (p. 23). Por otra parte, en un sentido más restringido se considera a la Interlingüística «como el estudio comparado de las diferentes formas de expresión dentro de una misma lengua» (*loc. cit.*); sin embargo, cabe señalar que Benítez explica que esta lingüística comparativa se la denomina con la palabra *interlingüística*, pero aún no se le ha asignado un nombre que le corresponda. Es necesario aclarar que en esta tesis se utiliza la definición de Interlingüística en el primer sentido.

3.5.1. Interferencia

Este término se emplea al tratar sobre el tema de adquisición y aprendizaje de una lengua, puesto que el aprendizaje implica la introducción del estudiante de una L2 a un nuevo sistema lingüístico y, a su vez, un nuevo sistema de comunicación (Buitrago, Ramírez y Ríos, 2011).

Según Benítez (2015), un genuino aprendizaje de una L2 «no es solamente estudiar o leer reglas gramaticales o de pronunciación, sino buscar situaciones para aplicarlas en un contexto real» (p. 25). Es por ello que aprender la L2 no es fácil si el estudiante se enfoca únicamente en el conocimiento adquirido en libros, pero no tiene la oportunidad de practicar esos saberes fuera del aula. La finalidad de la aplicación en contexto real es la internalización del conocimiento para que el estudiante muestre fluidez y no traduzca de su L1 a la otra lengua o viceversa. Por ello, «el ambiente y el contexto constituye un factor muy importante para dicho aprendizaje si se considera que la meta final de todo quien aprende un nuevo idioma es lograr un dominio del mismo» (*loc. cit.*).

Muchas veces se espera que el estudiante retenga toda la información de la L2 para así alcanzar un nivel de competencia cercano al de un hablante nativo, pero los estudiantes consideran difícil organizar los conocimientos aprendidos y usarlos de manera coherente, en especial cuando lo aprendido en clase solo se mantiene en el aula y no se practica fuera de ella. En otras palabras, la interferencia es «un proceso en el cual existe la tendencia a aplicar las reglas del idioma nativo (first language) en el aprendizaje de uno nuevo y además se habla de que mientras más similitudes tienen los idiomas en cuestión, más interferencia tiende a ocurrir» (*ibídem*, p. 30).

3.5.1.1. Interferencia lingüística

Cáceres (2013) señala que la interferencia lingüística se caracteriza por que el aprendiz de una L2 utiliza, de manera inconsciente, elementos de la L1 en su intento de producir material lingüístico fluido. Por otra parte, Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) indican que tradicionalmente se ha estudiado a la interferencia lingüística desde un aspecto negativo, es decir, como el uso incorrecto de la lengua meta. Desde este punto de vista, algunos autores consideran a la interferencia lingüística como una perturbación del sistema o una intromisión errónea, debido a que se evidencia en los errores cometidos por hablantes no monolingües; por ello, se establece una relación entre la interferencia, el bilingüismo, el error y el aprendizaje de la L2. Sin embargo, Buitrago, Ramírez y Ríos señalan que las interferencias lingüísticas tienen una propiedad positiva, ya que «le permite a todo hablante bilingüe adaptar capacidades y competencias lingüísticas en su propósito comunicativo» (ibídem, p. 724).

Benítez (2015) identifica tres tipos de interferencia lingüística: la interferencia o transferencia negativa, la interferencia positiva o de facilitación y la interferencia cero. Asimismo, añade dos tipos de interferencia: la fonética y la morfosintáctica. Para los fines de esta tesis, se definen solo las tres primeras interferencias, ya que las otras dos no forman parte del interés del estudio.

3.5.1.1.1. Interferencia cero

De acuerdo con Benítez (2015), este tipo de interferencia ocurre cuando las estructuras de la L2

no existen en la lengua materna, por lo que el estudiante debe crear estos nuevos hábitos y usarlos al momento de hacer uso de la nueva lengua. [...] Esta es una variante negativa, pues los alumnos tienden a sustituir lo nuevo en una lengua por algo conocido de la suya propia. Sin embargo, es ventajoso formularse el concepto de hábito nuevo sobre todo para el aprendizaje de elementos culturales tales como formas de saludo (pp. 40-41).

3.5.1.1.2. Interferencia positiva o transferencia positiva

Benítez (2015) indica que el aprendizaje de una segunda lengua resulta más efectivo cuando las estructuras de esta lengua y la lengua materna del estudiante se parecen entre sí. Debido a que las semejanzas entre ambas lenguas facilitan el aprendizaje, se le conoce también como «interferencia de facilitación». Por otra parte, Richards y Schmidt (2010) utilizan la denominación de «transferencia positiva» para la transferencia que facilita el aprendizaje de la L2; además, atribuyen esta ventaja a que tanto la L1 y la L2 comparten una misma forma.

3.5.1.1.3. Interferencia o transferencia negativa

Según Benítez (2015), esta «es un tipo de interferencia que ocurre cuando las estructuras de los dos idiomas son diferentes en ambas lenguas» (p. 37). Richards y Schmidt (2010) conceptualizan la transferencia negativa como el uso de un patrón característico de la L1, que genera un error o el empleo de una forma inapropiada de la L2. Por otro lado, Calvo (2005) señala que este tipo de transferencia refiere a la influencia de índole negativa que el conocimiento sobre la L1 puede perjudicar en el aprendizaje de la L2 debido a las diferencias

entre ambas lenguas, que resultan ser un reto para los estudiantes de la L2, ya que pueden ser difíciles de percibir y asimilar si la diferencia entre lenguas no es muy evidente (Benítez, 2015).

Por otra parte, Odlín (1989) distingue las siguientes cuatro consecuencias de la transferencia negativa:

- a. La subproducción (*underproduction*) aparece cuando el alumno se percata de que las estructuras particulares de la L2 difieren mucho de su L1 y, por lo tanto, evita usarlas.
- b. La sobreproducción (*overproduction*) es un resultado de la subproducción, que consiste en recurrir a otras estructuras que no son tan frecuentes en la L2, ya que el estudiante se siente más seguro al usarlas.
- c. Los errores de producción (*production errors*) se dividen en dos tipos diferentes: sustituciones (*substitutions*), uso de las formas de la L1 en la L2, y calcos (*calques*), errores que reflejan una forma de la L1 similar a la forma de la L2.
- d. La malinterpretación (*misinterpretation*) ocurre cuando algunas estructuras de la L1 influyen en la interpretación de los mensajes en la L2, lo que puede generar que los alumnos comprendan un mensaje diferente al que el hablante desea transmitir.

3.6. Chino mandarín

En primera instancia, el término *chino mandarín* resulta un enigma para los hispanohablantes, ya que se acostumbra para referirse a la lengua oficial de China

simplemente como chino; no obstante, chino mandarín se emplea para representar la lengua estándar de Pekín (Hidalgo, 2015).

3.6.1. Datos sobre el chino mandarín

El chino mandarín pertenece a la familia lingüística sinotibetana y es el término en castellano para designar a la lengua oficial china o chino estándar: el *pǔtōnghuà* (普通话) — literalmente, «el habla común de la lengua china»—. Se utiliza el término *habla común* porque, en realidad, no existe una lengua china, sino varias lenguas chinas, conocidas también como lenguas sínicas.

De acuerdo con Ramsey (1941), aunque la formación de la escritura china posee una larga historia que se remonta a la antigüedad y haya evolucionado con el paso de los años, esta lengua era compartida por sus hablantes; sin embargo, la pronunciación tuvo una situación diferente: en diversas partes de China, los dialectos eran incomprensibles entre sí. Por ello, en 1912, se llevó a cabo la Comisión de la Unificación de Pronunciación con el propósito de establecer los estándares para el uso de la lengua tanto en escritura como en oralidad (ibídem). Ramsey indica que es gracias a esta iniciativa que se estableció que habría un chino estándar, lo cual implicaba 1) simplificar la escritura china y 2) crear un sistema de transcripción fonética. Cabe señalar que esto no significó la erradicación de dialectos chinos, solo que ahora sería más fácil aprender el chino mandarín.

3.6.1.1. Partículas de chino mandarín

Las partículas en chino mandarín son elementos lingüísticos que generalmente consisten en una sílaba y que, en la mayoría de los casos, se pronuncian con un tono neutro (Yang, 1988). Asimismo, las partículas son un tipo de morfemas en chino mandarín que, a diferencia de la mayoría de los elementos lingüísticos de esta lengua, no poseen un significado lexical, pero contienen un peso pragmático; por ejemplo, al indicar la actitud del hablante en el contexto de su enunciado (ibídem).

3.6.1.2. Partículas modales de chino mandarín

De acuerdo con Yang (1988), en chino mandarín, *xūcí* ('palabra vacía') es una de las clases opuestas de *cí* (morfema/palabra) que comprende elementos lingüísticos que no tienen significado léxico concreto. Por otra parte, Zhou (2018) indica que las partículas modales generalmente se colocan bajo la categoría *xūcí* (虚词) de la gramática china, que se traducen en inglés como *palabras vacías* o *palabras funcionales* y que generalmente incluyen conjunciones, preposiciones, partículas e interjecciones. No obstante, en esta tesis se rechaza el término «palabras vacías» y se utiliza, más bien, la denominación de *partículas modales*, debido a que estos caracteres adquieren un peso pragmático dentro de la conversación (Querol, 2018b).

3.6.1.2.1. Partícula modal *ma* (吗)

Fang y Hengeveld (2020) señalan que la partícula *ma* (吗) explicita la intención interrogativa del hablante. En su estudio, después de comparar las oraciones que utilizan esta partícula modal o las que la obvian, se evidencia que las oraciones que emplean la partícula modal *ma* (吗) contienen mayor fuerza interrogativa; por lo que se le atribuye dicha fuerza a esta partícula modal. A continuación, se presenta un ejemplo modificado de los autores.

你 懂 我 的 意 思 吗?
Nǐ dǒng wǒ de yìsi ma?
tú entender yo partícula significado partícula
‘¿Entiendes lo que quiero decir?’

3.6.1.2.2. Partícula modal *ba* (吧)

Fang y Hengeveld (2020) observan que la partícula modal *ba* (吧) es empleada por el hablante como mitigador para negociar con el destinatario con el fin de mantener las relaciones interpersonales entre ellos. Es por ello que Querol (2018b) señala que esta partícula contiene un matiz atenuante. A continuación, se presenta un ejemplo modificado de la autora.

你 们 去 看 看 方 茴 吧。
Nǐmen qù kàn kàn fāng huí ba
ustedes ir ver-ver Fang Hui partícula
‘Vayan a ver a Fang Hui.’

3.6.1.2.3. Partícula modal *ne* (呢)

Fang y Hengeveld (2020) argumentan que la partícula modal *ne* (呢) se usa para indicar que lo que se dice está en contradicción con las expresiones anteriores o con la expectativa, afirmación, creencia, suposición, etc. Asimismo, indican que esta partícula también funciona como un reforzador que aumenta la fuerza ilocucionaria interrogativa de todos los tipos de preguntas. Por su parte, Yang (1988) señala que esta partícula modal expresa duda e incertidumbre. A continuación, se presenta un ejemplo modificado del autor.

他 明天 去 呢?

Tā míngtiān qù ne

él mañana ir partícula

‘¿[Y si] él va mañana?’

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda, M. (2014). «Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática». En Putska y Goldschmitt (eds.), *Emotionen, Expressivität Emphase* (pp. 79-94). Berlín: Erich Schmidt Verlag.
- Austín, M. (2005). «La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE». En *Actas del XVI Congreso Internacional de Asele* (pp. 96-102). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Benítez, C. (2015). *Estudios de la interferencia del español en el aprendizaje de una lengua extranjera: el caso de los trabajos fin de carrera*. (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). «Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)». *Onomazein*, 28, 288-319. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Buitrago, S., Ramírez, J. y Ríos, J. (2011). «Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 721-737. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cáceres, O. (2013). *La transferencia del español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del 1 nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*.
Barcelona: Ariel.
- Calvo, N. (2010). «Negative Language Transfer when Learning Spanish as a Foreign Language». *Interlingüística*, 16(1), 237-248. Recuperado de <https://bit.ly/3ghmGKf>.
- Castañeda, G. (2016). *Las habilidades lingüísticas en el fortalecimiento de la comunicación. Diseño de guía didáctica*. (Tesis de maestría). Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Cenoz, J. y Valencia, J. (1996). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Centro Virtual Cervantes (2009). «Lengua materna». *Diccionario de términos clave de ELE*.
Recuperado de <https://bit.ly/2LfZU8C>.
- Corder, S. (1974): «Error Analysis». En J. P. Allen y S. P. Corder (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics (Volume 3). Techniques in Applied Linguistics* (págs. 122-154). Londres: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1983). *Introducción a la Lingüística*. México D. F.: Centro de Lingüística Hispánica.
- Danhke, G. (1989). «Investigación y comunicación». En Fernández y Danhke (eds.), *La comunicación humana: ciencia social* (pp. 385-454). México D. F.: McGraw-Hill.
- Dias, R. (2013). «Lingüística Aplicada: competencia teórica y práctica del profesor de lenguas». *Revista L@el em (Dis-)curso*, 6 (1), 107-116.

- Díez, A. (2013). «Sobre la interpretación. (II) Situación y contexto». *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(118), 323-342. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Edwards, D. y Mercer, M. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fang, H. y Hengeveld, K. (2020). «Sentence-Final Particles in Mandarin». *Amsterdam Center for Language and Communication*, 1-37. Ámsterdam: Universidad de Ámsterdam.
- Frías, X. (2001). *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ianua. Revista Revista Philologica Romanica.
- Galindo, M. (2012). *La lengua materna en el aula ELE*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- García, M. y Senovilla, A. (1998). «El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar». *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas IX*, 301-308. Recuperado de <https://bit.ly/36b6Co7>.
- Gavrich, O. (2002). «Traducción e Interferencia Lingüística». *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología*. [Ponencia]. Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

- Hartmann, R. (1980). *Contrastive textology: Comparative discourse analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Hidalgo, A. (2015). *Estudio contrastivo español-chino: El artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Kecskes, I. y Papp, T (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kobashi, S. (2018). *Enseñanza y aprendizaje del artículo en español por parte de estudiantes japoneses*. (Tesis de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Koike, D. y Klee, C. (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1988). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Ljungqvist, M. (2010). «A Relevance-Theoretic Analysis of the Pragmatic Marker *Ba* in Mandarin Chinese». *Journal of Chinese Linguistics*, 38(2), 261-287. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Manchón, R. (1987). «Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico». *Cuadernos de filología inglesa*, (3), 37-48. Murcia: Universidad de Murcia.
- Marco, C. y Lee, J. (2011). «La enseñanza de “chino para hispanohablantes” dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)». *Didáctica. Lengua y Literatura*, (23), 273-319. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Montaner, M. (2007). «Algunos problemas para estudiantes hispanohablantes en el estudio de lengua japonesa como L2». *Linred: Lingüística en la Red*, (5), 1-9. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Muntzel, M. (1995). «Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿un conflicto de intereses?». *Estudios de Lingüística Aplicada*, (21-22), 27-43. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perelló, J. (2010). «Diferencias en la estructura textual del japonés y el español: su influencia en la traducción». *Onamázein*, 22(2), 195-226. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Querol, M. (2018a). «Peticiones en la conversación en lengua china: metodología para la comparación interlingüística». *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (32), 263-289. Alicante: Universidad de Alicante.
- Querol, M. (2018b). «吧 (ba) vs. 啊 (a), atenuación e intensificación en la conversación en chino». *Pragmalingüística*, (26), 313-329. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ramsey, R. (1941). *The Languages of China*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Reyes, G. (2003). *El abecé de la pragmática*. Lima: Cuadernos de Lengua Española.
- Richards, J. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4.^a edición. Malasia: Pearson Education.

- Rojo, G. (1986). *El lenguaje, las lenguas y la lingüística*. Galicia: Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, I. (2004). «El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo». En Jesús Sánchez e Isabel Santos (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Sastoque, A. (2008). «Lingüística Aplica». [Módulo]. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Villegas, G. (2016). «La pragmática intercultural y la relevancia de la comunicación no verbal en el aprendizaje de ELE». *Lenguaje y Textos*, (44), pp. 73-82. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja.
- Yang, H. (1988). *A Pragmatic Study of some Sentence-final and Post-verbal Particles in Mandarin Chinese*. (Tesis de doctorado). Nueva York: University of York.
- Zhou, J. (2018). *Function and Meaning of Modal Particles A (啊)*. (Tesis de maestría). Leiden: Leiden University.